

BEATA GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA

Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen Deutsch-nach-Englisch-Lernern

Przedłożony tekst poświęcony jest tematyce nauczania języka niemieckiego jako języka trzeciego (L3) po języku angielskim (jako L2). Taka konstelacja językowa przeważa na lekcjach języka obcego dla Polaków. W centrum rozważań znajduje się akwizycja wymowy: zestawiono tu potencjalne odstępstwa od wymowy standardowej języka docelowego, u których źródła leżą zjawiska interferencji fonetycznej z języka angielskiego (L2). Ponadto na uwagę zasługuje tzw. transfer pozytywny, który w przypadku kształcenia poprawności fonetycznej również odgrywa znaczącą rolę.

Der folgende Beitrag widmet sich der Vermittlung des Deutschen als Tertiärsprache (L3) nach Englisch (L2). Diese Sprachenkonstellation ist für den Fremdsprachenunterricht für polnische Lerner typisch. Besonderes Augenmerk ist hierbei auf den Erwerb der Aussprache zu richten: Einerseits werden einzelne auf Grund von Unterrichtsbeobachtung sowie auditiver Analyse gewonnene Beispiele für potentielle, durch die Interferenz aus der L2 in die L3 bedingte Abweichungen in der Zielsprache (Tertiärsprache Deutsch) zusammengestellt. Andererseits soll die bedeutende Rolle positiven Transfers im phonetischen Training hervorgehoben werden.

The following article deals with the classroom learning of German as the third language (L3) after English as the second language (L2) on the example of Polish learners, who typically represent this order of acquisition. A central subject matter in this context is the acquisition of pronunciation. Pronunciation errors supposed to reflect an interference from English as L2 on German as L3 are exemplified on the basis of observations made during German lessons, and an auditive analysis of a data sample. At the same time, the study exposes a significant role of positive transfer in phonetic training.

1. Einige Vorbemerkungen zur Tertiärsprachendidaktik

Ende der 1960er Jahre wurde auf Grund von Beobachtungen in der Unterrichtspraxis im Hinblick auf die Sprachproduktion in der/den Zielsprache(n) Folgendes festgestellt: Beim Erwerb der ersten Fremdsprache (L2) ist einzig und allein der Einfluss der Muttersprache (L1) feststellbar. Dieser schlägt sich in einer Reihe von Fehlern auf allen Sprachebenen nieder, denen die sprachliche Interferenz (der negative Transfer) als Resultat von Unterschieden zwischen der Ausgangssprache und der zu erlernenden Sprache zugrunde liegt. Die Hervorhebung des negativen Aspekts im Hinblick auf mögliche Sprachkontakte hatte offensichtlich ihren Ursprung in der Tradition der Kontrastiven Linguistik – in der Sprachlehrforschungslinie mit dem Sprachvergleich und -kontrast im Zentrum der Aufmerksamkeit (HUFEISEN 2003:7). Zwecks Vermeidung von Interferenzfehlern wurde folglich die stundenplan-technische, methodisch-didaktische und personell sorgfältige Trennung von Sprachen im Kopf der Lernenden angestrebt, zumindest bis man Folgendes erkannte: „In den Köpfen der Lernenden sind die Fremdsprachen aber nicht sauber in ‚Schubladen‘ getrennt abgespeichert, sondern sie sind ganz eng miteinander verbunden.“ (HUFEISEN 1999:4) Diesem Grundgedanken folgend, wird zurzeit viel mehr für eine **curriculare Mehrsprachigkeit** plädiert, die eine durchdachte Planung der jeweiligen Sprachenfolge in Institutionen bedeuten würde, „so dass Sprachen weder im Kopf künstlich getrennt werden müssen (was ohnehin nicht funktioniert), noch im Klassenzimmer“ (KRUMM 1999:26; auch KRUMM 2003:44; NEUNER et al. 2009:11). Zudem löste die Tatsache, dass viele Menschen weltweit nicht nur zwei-, sondern auch mehrsprachig aufwachsen bzw. sich ausbilden, ein stetig fortschreitendes Umdenken im Bereich der Fremdsprachendidaktik aus. So ist man zu der Erkenntnis gelangt, dass die produktive Nutzung von weiteren, zusätzlich erworbenen Fremdsprachen, sog. Tertiärsprachen, nicht nur durch die jeweilige Muttersprache, sondern unter Umständen auch durch jede andere früher erlernte Fremdsprache sowohl negativ als auch positiv beeinflusst wird (HUFEISEN 1999:4). Der Terminus ‚Tertiärsprache(n)‘ wird hierbei im Weiteren mit Hufeisen für die in einem strukturierten schulischen bzw. universitären, strikt unterrichtlichen Umfeld gelernten weiteren (Fremd-)Sprachen angewendet – im Gegensatz zu allen Sprachen bzw. Sprachvarianten, die in einem natürlichen, immersionsähnlichen Umfeld erworben werden. An dieser Stelle soll allerdings betont werden, dass es bei der Konzeptualisierung der Tertiärsprachendidaktik keinesfalls auf die Schaffung völlig neuer didaktisch-methodischer Inhalte ankommt. Für das Erreichen allgemein geltender

Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache

kommunikativer und interkultureller Zielsetzungen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung wären veränderte Rahmenbedingungen für einen solchen Unterricht zu berücksichtigen, zu denen in Anlehnung an NEUNER et al. (2009:41) Folgendes gezählt wird:

- die Berücksichtigung der sprachtypologischen Nähe bzw. Distanz der zu erlernenden Sprache(n) zwecks einer gezielten Progression im Lehr-/Lernprozess, u. a. im Hinblick auf besondere Lehrinhalte im sprachlichen und landeskundlichen Bereich;
- die Lernerorientierung bei der Entwicklung von Lehrangeboten und -verfahren – die Berücksichtigung gruppenspezifischer und individueller Merkmale bestimmter Lernergruppen (Muttersprache, Lernstil, Vorkenntnisse, Interessen);
- die Lehrsituation im Hinblick auf die Nähe bzw. Distanz zum Zielsprachenraum, die Sprachensituation im eigenen Land, die Abfolge von Fremdsprachen, die verfügbare Zeit, kulturspezifische Lehrverfahren und Lerntraditionen sowie auch die Sprach- und Fachkompetenz der Lehrenden und zuletzt die Eignung von Lehrmedien.

Die im Folgenden aufgeführten Leitprinzipien der Tertiärsprachendidaktik sollten zudem in verschiedensten Sprachenkonstellationen ihre Geltung bewahren und bei der Gestaltung der jeweiligen Lehr- und Lernprozesse ausschlaggebend sein. Zu diesen Prinzipien gehören:

- das kognitive Lehren und Lernen, d. h. Vergleiche der sprachlichen Phänomene, Wahrnehmen und Besprechen von Unterschieden wie auch Besprechen von Lehr- und Lernerfahrungen;
- das Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens bezüglich der Informationsaufnahme und -verarbeitung, der Wahrnehmung, Integration und der Verankerung des Unbekannten in bereits vorhandenen Wissensbeständen (in der Abfolge vom Verstehen zur Äußerung);
- die Inhaltsorientierung, d. h. die richtige altersspezifische Wahl der Unterrichtsthematik;
- die Textorientierung, d. h. die vielseitige Arbeit mit Lese- und Hörtexten zur Erarbeitung von Sprachsystemen, zur Entwicklung von globalen und selektiven Lesestrategien;
- die Ökonomisierung des Lernprozesses sowie die Aktivierung von Lernenden bei einer geringeren Stundenzahl (NEUNER et al. 2009: 41-43).

2. Deutsch als Tertiärsprache

Die weltweite Dominanz des Englischen als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache – als „Weltverkehrssprache“ (HUFEISEN 1999:5) schlechthin – hat Deutsch an die Position einer immerhin „starken“ (KRUMM 2003:37) Tertiärsprache gerückt (auch GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA 2011:299f.). In der Fachliteratur ist folglich seit den 1990er Jahren eine intensive Beschäftigung mit Deutsch als zweiter Fremdsprache (nach Englisch) zu vermerken, wobei Einzelstudien in diesem Bereich unterschiedlichen Ausgangssprachen gewidmet sind, so z. B. dem Türkischen (GÜLER 2000; SERINDAĞ 2005), dem Russischen (AGAFONOVA 2000) und dem Bulgarischen (DIKOVA 2001) sowie weiteren Sprachen – Arabisch, Japanisch, Thai, Ungarisch u. a. (HUFEISEN 1991). Dabei gilt das größte Augenmerk im Hinblick auf die praktische Umsetzung der Leitprinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik der Wortschatzarbeit (AGAFONOVA 2000:11f.; SERINDAĞ 2005:9; GÜLER 2000:4) – unter besonderer Berücksichtigung von Internationalismen sowie ‚falschen Freunden‘ zur Vermeidung potentieller Interferenzfehler (AGAFONOVA 2000:13-15). Diskutiert werden darüber hinaus die Vermittlung von Grammatik (AGAFONOVA 2000:10f.; SERINDAĞ 2005:2-9; GÜLER 2000:5) und Orthographie (AGAFONOVA 2000:13; SERINDAĞ 2005:10; DIKOVA 2001:9) sowie die Arbeit an verschiedenen Textsorten (DIKOVA 2001:4; NEUNER 1996:215f.; NEUNER et al. 2009:48-50). Für die Sprachenkonstellation Bulgarisch-Englisch-Deutsch ist zudem – nach dem Prinzip der erwähnten curricularen Mehrsprachigkeitsdidaktik – ein Lehrprogramm für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache in drei Niveaustufen erstellt worden (DIKOVA 2001), in dessen Rahmen die Entwicklung aller vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) vorgesehen ist. Demgegenüber ist die Sprachenkonstellation Polnisch-Englisch-Deutsch, bis auf einige wenige Fälle, meines Wissens kaum problematisiert worden, so dass ein gewisser Nachholbedarf konstatiert werden kann. Erwähnt sei SITAREK (1999), der auf die Problematik der Mehrsprachigkeit und die Sprachenfolge Deutsch nach Englisch in Polen eingeht (weitere Beiträge – u. a. SITAREK 2004 – widmen sich den sog. ‚falschen Freunden‘ aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik und dem Englischen als Interferenzquelle in der schriftlichen Sprachproduktion polnischer Deutschlerner mit Englisch-Vorkenntnissen). HINC (2007) bietet konkrete Unterrichtsmaterialien für die Wortschatz- und Grammatikarbeit. Dabei macht die Autorin nicht nur auf ‚wahre‘ und ‚falsche Freunde‘ aufmerksam. Sie zieht bewusste Vergleiche zwischen den Sprachen, was die DaF/E-Lernenden zur Reflexion über die Ähnlichkeiten und

Unterschiede anregt. Dies geschieht nach den Leitprinzipien der Tertiärsprachendidaktik, wobei der bewusste Umgang mit den jeweiligen Sprachen im Vordergrund steht.

3. Ausspracheerwerb im Tertiärsprachenunterricht

Das Training phonetischer Fertigkeiten beim Erwerb von Tertiärsprachen wird, wie HIRSCHFELD betont (2011:207), ziemlich selten thematisiert und ist lediglich ansatzweise erforscht.¹ Verwiesen sei auf den „International Workshop on L3 Phonology“ (2007) und auf vereinzelte Publikationen zum Ausspracheerwerb in einer zweiten Fremdsprache (HIRSCHFELD 2011:207). Dazu gehört u. a. die Arbeit von GUT (2010) zur zwischensprachlichen Interferenz hinsichtlich der Reduktionserscheinungen an Vokalen sowie des Sprechrhythmus bei vier trilingualen L2-Sprechern (Deutsch oder Englisch) und L3-Sprechern (Englisch oder Deutsch) mit unterschiedlichen Muttersprachen (darunter in einem Fall Polnisch; des Weiteren auch Russisch, Ungarisch und Spanisch). Aus dem durchgeführten Versuch resultiert, dass die Probanden sprachlich distinktive Abweichungen in den jeweiligen Zielsprachen produzierten. Ein Einfluss der jeweiligen Muttersprache (L1) auf die prosodischen Muster von L2 und L3 konnte allerdings nicht bestätigt werden. Ein positiver Transfer aus L2 nach L3 ist aber möglich. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen zudem, dass die phonologischen Merkmale der L3 einen bedeutenden Einfluss auf ihre sprachliche Produktion haben. Die Erforschung der Sprachenkonstellation Polnisch (L1)-Deutsch (L2 – sehr gute Sprachkenntnisse)-Englisch (L3 – mittelmäßige Sprachkompetenz) war wiederum das Ziel einer experimentellen Untersuchung von WREMBEL (2010). Das Testmaterial umfasste gelesene Textpassagen (Wortlisten, Text), Erzählen (Bildbeschreibung) sowie Spontansprache. Die Versuchsergebnisse bestätigten die Tendenz zur Übertragung der phonologischen Merkmale der L2 in die Sprachproduktion in der L3, wobei dieses Phänomen vor allem in der Anfangsphase des Lehr- und Lernprozesses präsent ist. Im Laufe der Verbesserung der Sprachkenntnisse lassen die Transfererscheinungen allmählich nach.

¹ Dies zeigte sich auch bei der XIV. Internationalen Deutschlehrertagung: Zwar widmete Ursula Hirschfeld ihren Plenarvortrag der Problematik der Aussprache-schulung im Tertiärsprachenunterricht (HIRSCHFELD 2011). Für die Sektion Phonetik wurde aber kein Beitrag zu diesem Thema angemeldet.

Im Allgemeinen werden jedoch die phonetischen Phänomene im Bereich der Tertiärsprachendidaktik eher oberflächlich betrachtet. So ist beim DaFnE-Ausspracheerwerb AGAFONOVA (2000:12) zufolge, zwecks bewusster Vermeidung von Interferenzfehlern, vor allem an folgenden phonetischen Phänomenen speziell zu arbeiten: an der Artikulation von deutschen Konsonanten im Auslaut (*Dialog, Geld*), an Assimilationserscheinungen (*Was ist das?*), an der Wortbetonung bei ähnlichen Lexemen (*uni'iversity, die Universi'tät*), an der Verdeutlichung unterschiedlicher Phoneme (*cigarette – Zigarette*) sowie schließlich an der Satzmelodie. Ebenfalls nur in groben Ansätzen finden phonetische Aspekte im Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache in der bulgarischen allgemeinbildenden Oberschule Berücksichtigung (vgl. DIKOVA 2001). Demnach sollen folgende Phänomene trainiert werden: Qualität und Quantität der Vokale, der Murmelvokal, das laryngale *h* am Wortanfang, ich- und ach-Laut, η -Laut, Wortakzentuierung, Gliederung sowie Satzakzent und -melodie (DIKOVA 2001:9, 15, 22). Die phonetischen Lehrziele werden dabei meist im Zusammenhang mit dem aktiven Gebrauch des Wortschatzes thematisiert, wenn die gegebenen Wörter ähnlich bzw. gleich geschrieben werden (vgl. NEUNER 1996:19; auch LUTJEHARMS 1999:11; BERGER / COLUCCI 1999:22).

Spezielle Übungsmaterialien für den DaFnE-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Aussprache sind rar, jedoch durchaus erwünscht, wie eine unter 60 chinesischen Deutschlehrenden durchgeführte Befragung zeigt (HIRSCHFELD 2011:214). Eine Ausnahme stellen die Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen mit umfangreichen Übungsbeispielen für den Anfangsunterricht von KURSIŠA / NEUNER (2006) dar, von denen die Hälfte der Arbeitsblätter Ausspracheprobleme (meistens den Wortakzent) behandelt, was HIRSCHFELD (2011:216) positiv hervorhebt. Allerdings seien auch in diesen Materialien

[...] viele gute Gelegenheiten, die Aussprache zu üben, ausgelassen [worden] (z.B. in Aufgaben zur Orthographie, zur Grammatik und zur Textarbeit). Die Übungen zur Markierung des Akzents enthalten oft einsilbige Wörter, die eine Markierung überflüssig machen. Die Übungstypologie ist zudem relativ eintönig.

Darüber hinaus gebe es „bei den methodischen Hinweisen keine Korrekturhilfen, keine Angaben zum Einfluss der Muttersprache, keine Erklärungen zu potentiellen Fehlern aus Interferenzen vom Englischen, keine weiterführenden Übungen“ (216). Den Beispielen aus den Arbeitsmaterialien von KURSIŠA / NEUNER (2006:32) stellt HIRSCHFELD (2011:217f.) einen Übungsvorschlag von der oben erwähnten Phonologie-Tagung (Freiburg 2007)

gegenüber, in dem der Einübung der Wortakzentuierung in einem einsprachigen Material eine englisch-deutsche Vorübung vorangestellt werden kann. Mit einer solchen Übungsfolge könne das Englische direkt einbezogen werden, um die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu verdeutlichen.

Die Aspekte von Ausspracheerwerb und -vermittlung des Deutschen als L3 (nach Englisch L2) werden laut HIRSCHFELD (2011:207f.) auch in der fremdsprachendidaktischen Lehreraus- und -fortbildung im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht „angemessen einbezogen“. Folglich sei es angesichts „der Zahl der Deutschlernenden mit Englischkenntnissen [...] an der Zeit, dass der Ausspracheerwerb bzw. das Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch systematisch untersucht wird“. In diesem Kontext werden mögliche Ansatzpunkte einer gezielten L3-Ausspracheschulung beschrieben. Zu berücksichtigen seien: sprachliche Faktoren (Kenntnisse in L1 und L2, Regelwissen sowie die Kenntnis der Phonem-Graphem-Beziehungen), Lernbedingungen (Qualifikation der Lehrenden, curriculare Zielvorgaben, Übungsschwerpunkte, Unterrichtssituation sowie verfügbare Zeit) und zahlreiche individuelle Voraussetzungen (u.a. Fähigkeiten und Fertigkeiten im phonologischen und phonetischen Hören sowie im Artikulieren, motorische Komponente, Zugehörigkeit zu einem Lernertyp, individuelle Lernstrategien, sprachliche Bewusstheit, Motivation und Lernziele, Einstellungen zur Fremdsprache sowie Art und Umfang des Kontaktes zur Fremdsprache; HIRSCHFELD 2011:208-211).

Somit ist nicht nur vor zwischensprachlichen Interferenzen aus der Muttersprache zu warnen, die vor allem in den Anfangsphasen des Unterrichts präsent sind (NEUNER et al. 2009:86). Vielmehr lässt sich der Einfluss des Englischen als L2 auf die Aussprache des Deutschen als L3 nicht so leicht vermeiden:

Dieses Phänomen ergibt sich daraus, dass ein Sprachenlernender [...] bereits zwei „Sprachmelodien“ im Kopf hat: eine muttersprachliche und eine fremdsprachliche. Um zumindest etwas „Fremdsprachliches“ zu produzieren, „entleiht“ er manchmal die als fremdsprachlich aufgefasste Intonation der L2 für die L3. (NEUNER et al. 2009:86)

Zu den negativ wirkenden Einflussfaktoren gehören dabei HIRSCHFELD (2011:211) zufolge „die Vielfalt an phonologischen und phonetischen Strukturen und Merkmalen sowie die Distributions- und Kombinationsregeln der [...] Einzelsprachen, Schriftinterferenzen [und] ‚falsche Freunde‘, vor allem in Akzentuierung und Artikulation (sprechmotorische Automatismen)“ (vgl. auch NEUNER 1996:216). Zugleich wird aber auch die Rolle positiven Transfers beim Erwerb der L3-Aussprache hervorgehoben. Mit anderen Worten:

Die erste Fremdsprache kann auch Hilfestellung sein, bereits erworbene Kenntnisse können sich positiv auf die neu zu erlernenden Sprachen auswirken. So lassen sich MARX / MEHLHORN (2010:4f.) zufolge die aus der sprachtypologischen Nähe resultierenden Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen im DaF/E-Ausspracheunterricht auch positiv nutzen, was dem Didaktisierungsprozess zugrunde gelegt werden sollte (NEUNER et al. 2009: 87f.), wie das auch HIRSCHFELD (2011) mehrmals betont. Zu den positiven Einflussfaktoren zählen u. a.: der Grad an Sprachbewusstheit und -wissen (incl. Regelwissen), metasprachliche Kenntnisse (Termini, IPA-Transkription), Fähigkeiten im phonetisch-phonologischen Hören, ein erweitertes Inventar an feinmotorischen Abläufen und nicht zuletzt Lernerfahrungen und -strategien (HIRSCHFELD 2011:210).

4. Das Aussprachetraining in der Sprachenkonstellation Polnisch-Englisch-Deutsch

Was das Zusammenwirken der unter 2. angeführten Faktoren anbelangt, so kann der Tertiär(aussprache)unterricht jeweils eine andere Dimension annehmen. Mit besonderer Sorgfalt ist die jeweilige Sprachenfolge zu behandeln: Je nach sprachtypologischer Nähe oder Distanz zwischen den betroffenen Ausgangs- und Zielsprachen hat es der potentielle Lerner mit unterschiedlichen Transfererscheinungen zu tun, was HIRSCHFELD (2011:211-214) am Beispiel der Sprachenkonstellation Chinesisch-Englisch-Deutsch zeigt. In der Sprachbeschreibung geht sie kontrastiv vor. So lassen sich sowohl potentielle Interferenzquellen beim Erwerb der Zielsprache(n) als auch mögliche Hilfestellungen beschreiben, die im Unterrichtsprozess je nach Bedarf individuell genutzt werden können. Die Formulierung konkreter didaktischer Implikationen für den DaF/E-Ausspracheunterricht erfolgt erst vor dem Hintergrund einer zielgerichteten Bewusstmachung der jeweiligen Analogien und/oder Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen.

Das kontrastive Verfahren wird im Weiteren auch zur Beschreibung der Sprachenkonstellation Polnisch-Englisch-Deutsch unter phonetisch-phonologischem Aspekt verwendet. Diese Sprachenkonstellation ist auf Grund der oben erwähnten geopolitischen und wirtschaftlichen Dominanz des Englischen und der gleichzeitig starken Position des Deutschen die im institutionalisierten Unterricht in Polen am häufigsten anzutreffende Sprachenkonstellation (GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA 2011:300).

4.1 Polnisch-Englisch-Deutsch – sprachtypologische Nähe bzw. Distanz

Zwischen Polnisch als Muttersprache (L1) einerseits und den beiden Zielsprachen (L2 Englisch, L3 Deutsch) andererseits besteht eine auffallende sprachtypologische Distanz, die aus ihrer Zugehörigkeit zu zwei unterschiedlichen Sprachfamilien, der slawischen und der germanischen, resultiert. Infolgedessen sind auch im Bereich der Aussprache beim Englisch- und Deutscherwerb (mit Ausgangssprache Polnisch) zahlreiche Interferenzfehler zu erwarten. Andererseits ist mit derartigen Fehlern auch beim Erlernen der deutschen bzw. der englischen Sprache (mit Englisch bzw. Deutsch als L1 oder L2) zu rechnen, obwohl beide Sprachen germanischen Ursprungs sind. Die wichtigsten phonetisch-phonologischen Merkmale des Polnischen, Englischen und Deutschen werden in den unten dargestellten Übersichten (vgl. Tab. 1, 2 und 3) veranschaulicht (dazu DIELING 1992:75f.; BARRY 2009:138-143; GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA 2009:175-180; dies. 2010:56-73; KRECH et al. 2009:24-115).²

Tab. 1: Das Vokalsystem im Polnischen, Englischen und Deutschen

| Polnisch | Englisch | Deutsch |
|--|---|---|
| sechs orale Vokale: i, e, i, a, u, ɔ keine vorderen Labiale keine echten Diphthonge – diphthongähnliche Verbindungen (gebildet mit dem Approximanten j) | Vokalreichtum: i:, u:, ɪ, ʊ, e ə/ɜ:, ɔ:, ʌ, æ, ɑ, ɒ typisch englische Vokale: ɜ:, ʌ, æ, ɑ, ɒ keine vorderen Labiale fünf Diphthonge: eine Vielfalt biphonematischer Diphthonge und Triphthonge (<i>tier, tower</i>) | Vokalreichtum: i:, ɪ, e:, ε, εɪ, y:, ʏ, ø:, œ, ə, ɐ, a, aɪ, u:, ʊ, o:, ɔ typisch deutsche Vokale: vordere Labiale: y:, ʏ, ø:, œ; vokalisches R ɐ drei Diphthonge |
| keine Unterscheidung zwischen langen gespannten und kurzen ungespannten Vokalen Vokalquantität – nicht distinktiv | Unterscheidung zwischen langen geschlossenen, kurzen offenen, langen offenen und kurzen geschlossenen Vokalen; Vokalquantität (gekoppelt mit Qualitätsunterschieden) – distinktiv (besondere Rolle der Qualität) | Vokalpaare: lange gespannte vs. kurze ungespannte Vokale (bis auf das lange ungespannte [e:], den Schwa-Laut [ə], und das vokalisierte [ɐ]) alle Vokale – bis auf den Schwa-Laut und |

² Die im vorliegenden Beitrag gelieferte phonologisch-phonetische Beschreibung der englischen Sprache betrifft die britische Variante, die an polnischen Schulen unterrichtet wird.

| | | |
|------------------------------|-------------------------|--|
| | | das vokalisierte ɐ – potentielle Akzentträger Länge/Kürze – akzent- unabhängig |
| weicher Vokalneuein- satz | weicher Vokalneueinsatz | fester Vokalneueinsatz |

Wir haben es mit drei völlig verschiedenen Vokalsystemen zu tun. Trotz der Zugehörigkeit des Englischen und des Deutschen zur selben Sprachfamilie gibt es nur wenige Gemeinsamkeiten zwischen diesen Sprachen. In der Zielsprache Deutsch (L3) ist somit auf Grund der Unterschiede zwischen diesen drei Sprachen eine Reihe von interferenzbedingten Fehlleistungen im vokalischen Bereich zu erwarten. Sie betreffen die fehlerhafte Realisierung:

- der langen/gespannten und kurzen/ungespannten Vokale,
- der vorderen gerundeten Vokale (der vorderen Labiale),
- der E-Laute [e], [e:], [ɛ], [ɛ:],
- des Schwa-Lautes [ə],
- des vokalischen R [ɐ],
- mancher Monophthonge – sie werden diphthongiert (z. B. das lange gespannte o [o:], wie im Wort *Oktober* [ɔkt'əʊber]) und
- des festen Vokalneueinsatzes.

Tab. 2: Das Konsonantensystem im Polnischen, Englischen und Deutschen

| Polnisch | Englisch | Deutsch |
|--|-----------------------|--|
| Konsonantenreichtum: 36 Konsonantenphoneme palatalisierte vs. nicht palatalisierte Konsonan- ten: p p ^j , b b ^j , f f ^j , m m ^j ; z z, ʦ ʦ ^j , dʒ dʒ ^j , n ɲ, k c, g ɟ, x x ^j | 24 Konsonantenphoneme | 21 Konsonantenphoneme sowie der Glottisplosiv für den Vokalneueinsatz ³ Aspirierung der Fortisex- plosive |

³ Vokale werden in der deutschen Standardausssprache im Wort- und Silbenanlaut oft mit dem sog. Glottisplosiv, Glottisschlag, Knacklaut (einem Plosiv“ [ʔ], der an der Glottis gebildet wird) eingesetzt. Dieser Glottisplosiv „signalisiert zwar Silben- bzw. Wortgrenzen“, ist jedoch „im Gegensatz zu anderen Plosiven [...] kein Sprachlaut“, somit wird er auch in der Orthographie nicht wiedergegeben. Auch wenn er in Lautübersichten selten erscheint, ist er trotzdem ein fester Bestandteil des deutschen Inventars (vgl. KRECH et al. 2009:30).

Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache

| | | |
|---|--|---|
| typisch polnische Konsonanten: ʑ, ʐ, ʒ, ɲ Zungenspitzen-R – ein Vibrant | typisch englische Konsonanten: θ, ð /r/ – ein postalveolarer Approximant der Lateralapproximant l – im Wort- und Silbenauslaut velarisiert (sog. „dunkles L“: ɫ) | typisch deutsche Konsonanten: ʒ, j, ʁ drei r-Allophone: ein Reibe-R (velar) ʁ – die häufigste Variante; ein Zungenspitzen-R (apikal-alveolar) r und ein Zäpfchen-R (uvular) ʀ – seltener |
| geringe Sprechspannung – die Unterscheidung zwischen Lenis und Fortis nicht vorhanden | Konsonantenpaare: Lenis vs. Fortis | Konsonantenpaare: Lenis vs. Fortis |
| Auslautverhärtung, vorwiegend regressive Assimilationsvorgänge | stimmhafte Konsonanten im Morphem- und Wortauslaut | Auslautverhärtung, progressive Assimilationsvorgänge |
| komplexe Silbenstrukturen | komplexe Silbenstrukturen | komplexe Silbenstrukturen |

Trotz des Reichtums an Konsonanten sowie der komplexen Silbenstrukturen ist auch in diesem Bereich eine Reihe von Unterschieden zu verzeichnen, so dass die polnischen DaF/E-Lernenden eine Vielzahl gravierender Interferenzfehler begehen können.⁴ Potentiell handelt es sich hier um die fehlerhafte Realisierung:

- der Fortis-Lenis-Korrelation,
- der R-, L-, Ich- und Ach-Laute,
- der Assimilationsstellen,
- der Konsonantenverbindungen.

Aus dem Sprachvergleich auf der segmentalen Ebene geht also insgesamt hervor, dass beim Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache in der Sprachkonstellation Polnisch-Englisch-Deutsch praktisch alle Vokale und Konsonanten infolge einer zwischensprachlichen Interferenz sowohl aus der L1 als auch aus der L2 in die L3 negativ betroffen sind. Einer Vielzahl möglicher interferenzbedingter Fehlleistungen im lautlichen Bereich liegen des Weiteren unterschiedliche Phonem-Graphem-Beziehungen zugrunde, z. B.:

⁴ Zum komplexen Silbenbau in einer Sprache tragen mehrgliedrige Konsonantenverbindungen bei, z. B.: *pszczoła* [pʃtʃɔ] (im Polnischen), *sprint* [sprɪnt] (im Englischen) und *schimpfst* [ʃɪmpfst] (im Deutschen).

- Polnisch: <si + e> – *siedem* [ɕɛdɛm] (,sieben‘) vs. Deutsch: <si + e> – *sieben* [zi:bɪm]
- Englisch: <th> – *theatre* [θiətə] vs. Deutsch <th> – *Theater* [te'a:tɐ].

Tab. 3: Suprasegmentale Ebene im Polnischen, Englischen und Deutschen

| | Polnisch | Englisch | Deutsch |
|----------------|---|---|--|
| Wortbetonung | auf der vorletzten Silbe | frei beweglicher Akzent; ‚level stress‘ auf Komposita (nahezu gleiche Betonung von zwei Silben im Wort) | Wortstambetonung, phonetische Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenakzent in Komposita |
| Rhythmus | silbenzählend – geringer phonetischer Unterschied zwischen den betonten und unbetonten Silben, kaum Reduktionserscheinungen | akzentzählend – ausgeprägter Unterschied zwischen den betonten und unbetonten Silben (sog. ‚weak forms‘) | akzentzählend – Reduktionserscheinungen in unbetonten Silben (bis zum Silbenausfall), starker Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben |
| Melodieverlauf | terminal, interrogativ, progredient | terminal, interrogativ, progredient; sog. schwebende Betonung infolge gleich starker Betonung zweier Silben im Wort | terminal, interrogativ, progredient; sog. Crescendo |

Neben einigen Ähnlichkeiten auf der suprasegmentalen Ebene zwischen dem Englischen und dem Deutschen, insbesondere hinsichtlich der melodischen Verläufe, der komplexen Wortakzentregeln und der Zugehörigkeit der beiden Sprachen zum akzentzählenden Rhythmustyp (BENKWITZ 2004), lassen sich

auch hier bestimmte Unterschiede feststellen, die Ursache für potentielle Interferenzfehler in mündlichen Produktionen des Deutschen als Fremdsprache sein können. Fehler dieser Art sind viel schwieriger zu beheben als jene auf der Lautebene. Zahlreiche Quellen für mögliche Interferenzen liegen insbesondere im Bereich der Wortakzentuierung und Rhythmisierung. So weist HIRSCHFELD (2011:212) auf schwerwiegende Wortakzentverschiebungen vor allem in den sog. Internationalismen hin (s. Tab. 4).

Tab. 4: Schwerwiegende Wortakzentverschiebungen in den Internationalismen

| Englisch | Deutsch |
|--|--|
| -ion – vorletzte Silbe betont: <i>religion</i> , <i>revolution</i> | das Suffix -ion betont: <i>Religion</i> , <i>Revolution</i> |
| -ic(s) – vorletzte Silbe betont: <i>phonetics</i> , <i>politics</i> | -ik, -iker – wechselnder Wortakzent: <i>Phonetik</i> , <i>Politik</i> |
| -cy, -try, -phy, -gy – vorvorletzte Silbe betont: <i>photography</i> , <i>psychology</i> | -ie, -ieren – der Vokal i betont: <i>Fotografie</i> , <i>fotografieren</i> |

Darüber hinaus kann es infolge unterschiedlicher syntaktisch-semantischer Faktoren in allen drei Sprachen (Polnisch – Englisch – Deutsch) zu einer fehlerhaften Gliederung der Äußerungen in rhythmische Gruppen sowie zu einer falschen Satzakzentuierung kommen, die sich im Deutschen u. a. in der Realisierung überflüssiger Äußerungsakzente, insbesondere auf Verben und Adjektiven, niederschlägt. Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Vokalqualitäts- und -quantitätsverhältnissen im Englischen und Deutschen hinsichtlich der betonten und unbetonten Vokale können zudem potentielle Rhythmisierungsstörungen vorkommen, die den Lernenden des Deutschen, hier ebenfalls als Tertiärsprache, bewusstgemacht werden sollten (BENKWITZ 2004:192). Schließlich kann auch die typisch englische „Wellenintonation“ (DIELING 1992:75), die u. a. aus einer beinahe gleichen Betonung zweier Silben im Wort resultiert, ins Deutsche interferieren. Die genannten Merkmale des Englischen sowie auch „andere scheinbar minimale Unterschiede, die nicht immer leicht zu definieren sind“ (DIELING 1992:75), verursachen im Endeffekt den sog. fremden Akzent, der die Verstehensprozesse behindert und an dem man die Deutschlerner leicht erkennen kann. Andererseits kann der im Polnischen phonetisch nur schwach ausgeprägte Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben auf der Wortebene eine fehlerhafte Akzentuierung in deutschen Komposita bedingen. Diese äußert sich in einer gleichermaßen schwach ausgeprägte Doppel- oder Mehrfachbetonung, vgl. *Spr*achw*issensch*aftler* (mit dem letzten Akzent auf der Pänultima), statt *Spr'achwissenschaftler* [ʃpɔ'ax:ɪsɪŋʃaftlɐ] (mit dem Hauptakzent auf dem

Bestimmungswort des Determinativkompositums; GRZESZCZAKOWSKA-PAWLKOWSKA 2010:107). Es ist durchaus denkbar, dass in solchen Fällen sowohl L1 (Polnisch) als auch L2 (Englisch) potentielle, parallel wirkende Interferenzquellen darstellen.

4.2 Beispiele für Interferenzfehler in der Sprachenkonstellation Polnisch-Englisch-Deutsch

Auf Grund direkter Beobachtungen während der Unterrichtspraxis sowie der auditiven Analyse eines Korpus konnten folgende artikulatorisch-prosodische Abweichungen festgestellt werden, die möglicherweise als Resultat eines negativen Transfers aus der früher gelernten Sprache Englisch (L2) in die später gelernte Sprache Deutsch (L3) zu klassifizieren sind.⁵ Im Einzelnen handelt es sich um Interferenzfehler im Bereiche der Vokale, Konsonanten und der Wortakzentuierung. Die folgenden Übersichten liefern einen Überblick über die entsprechende Fehlerart. Die Tabellen enthalten jeweils das deutsche Wort und seine englische Entsprechung sowie die Transkription der abweichenden und der richtigen Aussprache des Wortes im Deutschen.

Tab. 5: Fehler im Bereich der Vokale in der Tertiärsprache Deutsch (nach Englisch) mit Polnisch als L1

| Beispielwort | | gelesen bzw. gesprochen als | Realisierung lt. Standard |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Deutsch | Englisch | | |
| (er) <i>f<u>ü</u>ndet</i> | (he) <i>f<u>i</u>nds</i> | f'æ̃ndət | f'ɪndət |
| (das) <i>M<u>u</u>useum</i> | (the) <i>m<u>u</u>useum</i> | mju:z'e:om | muz'e:om |
| <i>P<u>e</u>ter</i> | <i>P<u>e</u>ter</i> | p'i:tə / p'i:tər | p'e:tə |
| (die) <i>B<u>u</u>tter</i> | (the) <i>b<u>u</u>tter</i> | b'atə / b'atər | b'ʊtə |
| (der) <i>N<u>a</u>me</i> | (the) <i>n<u>a</u>me</i> | n'eim | n'a:mə |
| <i>komf<u>o</u>r<u>a</u>bel</i> | <i>comf<u>o</u>r<u>a</u>table</i> | kɔmfɔrt'ebəl | kɔmfɔ ^ʁ t'a:bl̩ |

⁵ Das Korpus umfasst u. a. die Aussprache von sog. Internationalismen, die von polnischen Germanistikstudierenden noch vor Beginn der vier Semester umfassenden Phonetikausbildung gelesen wurden. Das für die auditive Analyse genutzte Testmaterial wurde im Oktober 2010 aufgenommen.

Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------|-----------------------------|
| (die) <u>L</u> ungen | (the) <i>lungs</i> | l'angen | l'ʊŋən |
| (die) <u>P</u> erspektive | (the) <i>perspective</i> | pɛrsp'ɛktif | pɛ ^ʁ 'spɛkt'i:və |
| (das) <u>L</u> icht | (the) <i>light</i> | l'aɪxt | l'ɪçt |
| <u>m</u> üde | <i>tired</i> | m'jude | m'y:də |
| (das) <u>B</u> ad | (the) <i>bath</i> | bet | bat |
| (die) <u>M</u> usik | (the) <i>music</i> | m'juzik | muz'ik |
| (der) <u>T</u> ee | (the) <i>tea</i> | ti: | te: |
| (er) <u>l</u> iest | (he) <i>reads</i> | laɪst | li:st |
| <u>s</u> chließ <u>l</u> ich | <i>finally</i> | ʃl'aslic | ʃl'i:slɪç |
| <u>T</u> un | (to) <i>do</i> | tjun | tu:n |
| (ein) <u>h</u> artes (Bett) | <i>hard</i> | h'ertɛs | ha ^ʁ 'təs |
| (die) <u>Q</u> ual | (the) <i>pain</i> | kwɔl | kya:l |
| <u>f</u> ür | <i>for</i> | fɔr | fy: ^ʁ |
| <u>a</u> lso | <i>so</i> | səʊ | 'alzo: |
| (das) <u>P</u> apier | (the) <i>paper</i> | p'ɛɪpɛr | pap'i: ^ʁ |
| (die) <u>G</u> itar <u>r</u> e | (the) <i>guitar</i> | git'ar | git'aʁə |
| <u>S</u> panien | <i>Spain</i> | ʃp'ɛnɪən | ʃp'a:nɪən |
| <u>A</u> ustralien | <i>Australia</i> | əʊstr'ɛljə | aʊstr'a:lɪən |
| <u>O</u> kt <u>o</u> ber | <i>october</i> | ɔkt'əʊbɛr | ɔkt'o:bɛ |
| (das) <u>T</u> he <u>a</u> ter | <i>theatre</i> | f'iɛtɛ | te'a:tɛ |

Tab. 6: Fehler im Bereich der Konsonanten in der Tertiärsprache Deutsch (nach Englisch) mit Polnisch als L1

| Beispielwort | | gelesen bzw. gesprochen als | Realisierung lt. Standard |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Deutsch | Englisch | | |
| <u>J</u> apan, <u>J</u> apanisch | <i>Japan, Japanese</i> | dʒ'apan, dʒ'apaniʃ | j'a:pan, jəp'a:nɪʃ |

| | | | |
|---------------------------|------------------|-------------|-------------|
| <u>A</u> sien | Asia | 'eiʃjən | 'a:zjən |
| <u>W</u> esten | west | west | vest |
| <u>S</u> panien | Spain | sp'anjən | ʃp'a:njən |
| <u>A</u> pfel | Apple | 'apɛl | 'apfl |
| <u>A</u> ngela | Angela | andʒ'ɛla | aŋg'e:la: |
| (die) <u>Q</u> ual | (the) pain | kwal | kya:l |
| (das) <u>L</u> oga | (the) yoga | dʒ'ɔga | j'ɔ:ga: |
| (der) <u>S</u> tress | (the) stress | stres | ʃtʁɛs |
| <u>f</u> risch | fresh | fris | fʁiʃ |
| (die) <u>P</u> sychologie | (the) psychology | psixɔlɔdʒ'i | psycɔlog'i: |
| (das) <u>T</u> heater | theatre | f'jɛtə | te'a:tə |

Tab. 7: Fehler im Bereich der Wortakzentuierung in der Tertiärsprache Deutsch (nach Englisch) mit Polnisch als L1

| Beispielwort | | gelesen bzw. gesprochen als | Realisierung lt. Standard |
|---------------------------|------------------|------------------------------|---------------------------|
| Deutsch | Englisch | | |
| <u>J</u> apan | Japan | dʒap'a:n | j'a:pan |
| <u>k</u> omfortabel | comfortable | k'ɔmfɔrtɛbɛl | kɔmfɔ't'a:bl |
| <u>a</u> traktiv | attractive | atr'aktif | atʁakt'i:f |
| (die) <u>M</u> usik | (the) music | m'ju:zik | muz'ik |
| (die) <u>K</u> onflikte | (the) conflicts | k'ɔnflɪktɛ | kɔnfl'ɪktə |
| (die) <u>P</u> sychologie | (the) psychology | psixɔl'ɔdʒi / psixɔl'ɔdʒi | psycɔlog'i: |
| (der) <u>C</u> omputer | (the) computer | k'ɔmpjʊtɛr | kɔmpj'u:tə |

4.3 Schlussfolgerungen

Zu den phonetisch-prosodischen Abweichungen bei polnischen Lernenden des Deutschen als Tertiärsprache, die möglicherweise durch den negativen Transfer aus dem Englischen als erster Fremdsprache verursacht werden, kann Folgendes zusammenfassend konstatiert werden:

- In den meisten Fällen, in denen artikulatorisch-prosodische Abweichungen festzustellen sind, liegen sog. Internationalismen vor, z. B.: (das) *Museum* vs. *museum*, (*der*) *Stress* vs. *stress*. So sind von der phonetischen Interferenz aus dem Englischen auch geographische Namen betroffen, z. B. *Asien*, *Japan*, *Spanien*, *Australien*, sowie Monatsnamen, z. B. *Oktober* [ɔkt'əʊbɐ], mit der charakteristischen Diphthongierung des deutschen Vokals.
- Fast in allen Fällen, von einigen wenigen (*die Qual*, *etwas tun*, *schließlich*, *liest*, *müde*) abgesehen, handelt es sich zugleich um sog. ‚falsche Freunde‘ – zumindest in Bezug auf die Schreibung dieser Lexeme, die abgesehen von Klein- bzw. Großbuchstaben entweder gleich oder sehr ähnlich ist. Die Aussprache der in den Tabellen angeführten Wörter sowie deren Akzentuierung sind jedoch in beiden Sprachen abweichend, z. B. (er) *findet* vs. (he) *finds*, *Apfel* vs. (*apple*). Interferenzbedingte Abweichungen liegen stellenweise sowohl auf der segmentalen als auch der suprasegmentalen Ebene in ein und demselben Wort vor, z. B.: [mj'uzɪk].
- Die fehlerhafte Aussprache mancher Lexeme ist zugleich als Folge unterschiedlicher (ziemlich komplexer) Laut-Buchstaben-Beziehungen zu betrachten, vgl. *Theater* vs. *theatre*.
- Einen besonderen Fall der zwischensprachlichen Interferenz aus dem Englischen (L2) ins Deutsche (L3) stellen zudem Eigennamen dar, die als typisch englisch und deutsch zu betrachten sind – gleich in der Schreibung, nicht aber in der Aussprache, wie z. B. *Peter*.
- Infolge der fehlerhaften Aussprache der Laute kommt es in einigen Fällen zu einer abweichenden Aussprache des gesamten Wortes: *Papier* wird ausgesprochen als [p'eɪpɐ], wobei diese Realisierung zugleich auch durch die Muttersprache Polnisch (L1) negativ beeinflusst wird (offenes ungespanntes, unbetontes E; polnisches Zungenspitzen-R statt vokalisiertes R). Dies bestätigt die Kompliziertheit der beim Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache wirkenden Interferenzprozesse.

- In einigen Fällen lässt sich nicht eindeutig feststellen, ob die abweichende Wortbetonung in der Zielsprache Deutsch tatsächlich ein Resultat zwischensprachlicher Interferenz (hier: aus dem Englischen als L2) darstellt. Zwar wird das Präfix *com-* im englischen *c'ompetence* akzentuiert, was entsprechend (fehlerhaft) ins Deutsche übertragen wird: *K*ompetenz* [k'ompetents] statt *Kompet'enz* [kɔmpet'ents]. Im Englischen gibt es allerdings eine Reihe von Lexemen mit unbetontem *com-*, vgl. *comp'are*, *comp'ose* und *comp'uter*. Warum z. B. das letztgenannte Lexem im Deutschen mit abweichender Wortbetonung als *C*omputer* [k'ɔmpjuter] ausgesprochen wird, obgleich in allen hier behandelten Sprachen (Polnisch, Englisch und Deutsch) die vorletzte Silbe zu akzentuieren ist, bleibt unklar. Zu vermuten sind ganz andere Mechanismen: Die Lernenden übertreiben den Verschiedenheitsgrad von Sprachen und produzieren somit in der Zielsprache Deutsch (L3) fehlerhafte Formen. In dt. *Psychol*ogie* [psixɔl'ɔdʒi] statt *Psycholog'ie* [psyxɔlog'i:] hingegen ist wahrscheinlich sowohl Einfluss aus dem Polnischen (vgl. die typische Pänultimabetonung) als auch aus dem Englischen (vgl. die Aussprache des Graphems <g>) zu konstatieren.

Insgesamt ist aber nicht selten nur schwer zu entscheiden, welche Sprache – L1 (Polnisch) oder L2 (Englisch) – die Zielsprache Deutsch negativ beeinflusst, wie z. B. im Wort *Stress*: Sowohl in der Muttersprache Polnisch als auch in der zuerst erlernten Sprache Englisch wird die Graphemverbindung *st* gleich als [st] ausgesprochen. In einem solchen Fall müsste man sich fragen, ob hier nur eine Sprache (dann welche?) interferiert oder vielleicht gleichzeitig beide als Interferenzquelle vorliegen. Umso mehr, als das in der Übersicht angeführte Beispiel, analog zum Polnischen, mit Zungenspitzen-R [r] artikuliert wurde. Erwähnt sei auch, dass die Lernenden sich gelegentlich selbst korrigieren: *Bad* z. B., realisiert als [bet], wird dann zu [ba:t] verbessert. Dies lässt auf die Sprachbewusstheit der DaFnE-Lernenden schließen, die in der Unterrichtspraxis zielgerichtet zu fördern wäre (GRESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA 2011:302f.). Die Selbstkorrekturen erfolgen jedoch gelegentlich unnötig. So wird das Lexem *Tee*, zunächst angemessen als [te:] artikuliert, beim zweiten Versuch zu [ti:] ‚nachgebessert‘. Dies bestätigt wiederum die Unsicherheit mancher Lernenden, die parallel zwei oder sogar mehr Fremdsprachen erlernen wollen. Dieser Unsicherheit könnte allerdings in einem Tertiärsprachenunterricht über ständige Bewusstmachung und systematisches Training sowohl sprachlicher Erscheinungen (deklaratives Wissen) als auch

im Bereich der Lerntechniken und -strategien (prozedurales Wissen) entgegengewirkt werden.

5. Fazit

Die in dem vorliegenden Beitrag besprochenen interferenzbedingten phonetischen Abweichungen im DaFnE-Unterricht mit der Ausgangssprache Polnisch bestätigen zweifelsfrei die negativen Transfererscheinungen im Lernprozess einer Tertiärsprache (hier: des Deutschen). Es soll allerdings die Tatsache hervorgehoben werden, dass die Interferenzprozesse beim Erwerb einer Tertiärsprache insgesamt ein ziemlich komplexes Phänomen darstellen, so dass die Lehrpersonen in jedem Fremdsprachenunterricht auf eine breite Palette von potentiellen Interferenzfehlern ihrer Lerner stoßen können. Dies trifft für den Tertiärsprachenunterricht umso mehr zu, weil dort zumindest drei Sprachen, je nach sprachlichem Hintergrund der Lernenden (typische Sprachenkonstellation für Polen: Polnisch-Englisch-Deutsch), in einer engen Wechselbeziehung stehen. Folglich wäre zu erfragen, welche Sprachen (L1, L2, L3, Ln) einen negativen Einfluss aufeinander ausüben, d.h. in welche Richtung der Transfer jeweils erfolgt. Diese Frage bleibt bezüglich der Sprachenfolge Englisch (L2) – Deutsch (L3) mit Ausgangssprache Polnisch in manchen Fällen, wie das am Beispiel des Lexems *Stress* gezeigt wurde, noch offen, sollte jedoch in einem nächsten Schritt empirisch geklärt werden.

Im Hinblick auf den Tertiärsprachenunterricht ist nicht zuletzt die Rolle des positiven Transfers zu betonen, der sich in zwei Dimensionen niederschlägt – auf der Ebene des deklarativen und des prozeduralen Wissens (GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA 2011:298f.). So handelt es sich hier einerseits um die Erweiterung des Sprachbesitzes, andererseits um die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch die Besprechung von Sprachlernprozessen und -lernerfahrungen. Wie bedeutend die Sprachbewusstheit in Bezug auf Lernprozesse ist, zeigen die erwähnten Selbstkorrekturen der Lernenden. Wird die Sprachaufmerksamkeit gefördert, können die Lehr- und Lernprozesse optimiert werden, zumal die meisten Lerner einer Tertiärsprache erwachsene Lernende sind, die sich eine Fremdsprache nicht mehr (wie Kinder) ausschließlich auf imitativem Wege aneignen. Im Laufe der Lernzeit und mit der Zunahme an (fremd)sprachlichen Erfahrungen steigt das Bewusstsein für die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen sowie für die Lernstrategien. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, dieses Bewusstsein entsprechend zu aktivieren, anstatt es zurückzudrängen. Zusammenfassend

können für das phonetische Training einer Tertiärsprache folgende Hilfestellungen empfohlen werden:

- Ausgehend von einer kontrastiven Gegenüberstellung der jeweils beteiligten Sprachen sollten die Lernenden sowohl auf Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in der Aussprache einzelner Lexeme (L1, L2, L3, Ln) aufmerksam gemacht werden. Dies kann am besten am Beispiel von Internationalismen erfolgen, die im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht in der Regel schon in der Anfangsphase präsent sind. Die Vermittlung dieser weltweit bekannten Wörter, die sich in den einzelnen Sprachen optisch (durch die Schreibung) und akustisch (durch die Aussprache) abheben, dient zweifelsohne der Förderung des positiven Transfers im Bereich des fremdsprachlichen Lernens, hätte jedoch ohne die Bewusstmachung unterschiedlicher Laut-Graphem-Beziehungen wenig bzw. gar keinen Sinn, denn ohne ein entsprechendes (korrektes) lautliches Bild werden diese ‚neuen‘ Vokabeln zwar benutzt, allerdings oftmals phonetisch falsch eingeprägt.
- Im Tertiärsprachenunterricht, insbesondere in der Ausspracheschulung, sollte zudem auf das bereits erworbene Wissen u.a. im Bereich der Terminologie aufgebaut werden, indem die inzwischen vertrauten Begriffe, wie z.B. ‚Wortakzent‘, ‚Silbe‘, ‚Vokale‘, ‚Konsonanten‘ etc., im Unterrichtsalltag Anwendung finden, ohne erklärt werden zu müssen.
- Im Hinblick auf das Sprachlernbewusstsein sollte zudem die Tatsache genutzt werden, dass die Lernenden bereits auf Erfolgserlebnisse in diversen L2-Sprechsituationen verweisen können. Derartige positive Vorerfahrungen können zu verminderten Sprechhemmungen beim Erlernen der zweiten Fremdsprache beitragen. Dies betrifft auch die Aussprache neuer, bislang unbekannter Laute und das Imitieren fremder rhythmisch-melodischer Strukturen: Das phonematische Gehör wird immer empfindlicher, die artikulatorisch-motorischen Abläufe präziser. Die bereits phonetisch geschulten Lernenden einer Tertiärsprache sind an bestimmte Ausspracheübungen gewöhnt und empfinden es nicht als fremd, völlig fremde Laute produzieren zu sollen. Bei der Gestaltung einzelner Unterrichtseinheiten sollte jedoch neben der Sprachenfolge auch die jeweilige Unterrichtssituation berücksichtigt werden, in der zusätzlich psychische Elemente, wie z.B. Stress und Sprechangst, eine große Rolle spielen können. Das Prinzip der Individualisierung von

Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache

Lehr- und Lernprozessen gilt auch für das Aussprachetraining und sollte auch in diesem Bereich zur Geltung kommen.

Im Unterrichtsalltag bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, auch in der Ausspracheschulung nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik zu verfahren. Die Ausspracheübungen lassen sich dabei sowohl in die Wortschatz- als auch die Grammatikarbeit integrieren. Als Beispiel dafür eignet sich u. a. die Vermittlung der Monatsnamen, die infolge der zwischensprachlichen Interferenzen aus dem Englischen nicht selten fehlerhaft ausgesprochen werden. So können die DaF/E-Lernenden zunächst darum gebeten werden, die Monatsnamen auf Englisch abzurufen und auf einem Blatt (orthographisch korrekt) aufzuschreiben. In einem nächsten Schritt werden die deutschen Entsprechungen auf kleinen losen Kärtchen verteilt und den englischen Lexemen aufgrund ihrer graphischen Gestalt zugeordnet. Zuletzt spricht die Lehrperson die entsprechenden Monatsnamen in beiden Sprachen aus: *January vs. Januar, February vs. Februar, March vs. März, April vs. April ... October vs. Oktober* etc., und die Lerner markieren die Wortakzentstellen und suchen nach Ähnlichkeiten sowie Unterschieden, vgl. z. B. die Aussprache des Lexems '*April* (engl.) vs. *A'pril* (dt.). Dabei ist unbedingt auf die Artikulation der einzelnen Laute zu achten, so dass z. B. die interferenzbedingte Diphthongierung der Vokale in der Zielsprache Deutsch vermieden werden kann, vgl. das Lexem: *Oktober* (oft: [ɔkt'əʊber]) statt: [ɔkt'o:bɐ] (s. o.).

Die vorgestellten Überlegungen könnten in entsprechende Angebote für die Lehreraus- und -fortbildung integriert werden. Durch die Vermittlung tertiärsprachendidaktischer Elemente im Bereich der Ausspracheschulung kann nicht nur die Mehrsprachigkeit der Schüler gefördert werden. Gesteigert wird zugleich die Motivation zum Erreichen der kommunikativen Zielsetzungen modernen fremdsprachlichen Lernens und Lehrens. Ziel des Beitrages war nicht Vollständigkeit, sondern ein Überblick über potentielle phonetische Abweichungen beim Deutsch-nach-Englisch-Erwerb mit Ausgangssprache Polnisch. Für eine systematische Darstellung der zwischensprachlichen Interferenz beim Tertiärspracherwerb in dieser Sprachenkonstellation sind weitere Untersuchungen (auch Langzeitstudien) unerlässlich, die sich auf ein umfangreicheres Korpus und idealerweise auf eine homogene Probandengruppe stützen sollten.

Literatur

- AGAFONOVA, LIDIA (2000): *Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Russland (Oberstufe)*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4:<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/agafon1.htm> (27.12.2011).
- BARRY, WILLIAM (2009): *Englisch*. In: KRECH / STOCK / HIRSCHFELD / ANDERS, 138-143.
- BENKWITZ, ANNELIESE (2004): *Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus. Britisches Englisch als Ausgangssprache – Deutsch als Zielsprache*. Frankfurt (M.) (=HSSP 14).
- BERGER, MARIA CRISTINA / COLUCCI, ALFREDO (1999): *Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 20:22-25.
- DIELING, HELGA (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin.
- DIKOVA, VENZISLAVA / MAVRODIEVA, LYUBOV / STANKULOWA, KRYSZYNA (2001): *Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache in der bulgarischen allgemeinbildenden Oberschule*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5:<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-3/beitrag/dikova.htm> (27.12.2011).
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, BEATA (2009): *Polnisch*. In: KRECH / STOCK / HIRSCHFELD / ANDERS, 175-180.
- (2010): *Schwierigkeiten polnischer Muttersprachler beim Erlernen des Rhythmus deutscher Sprache. Eine phonetische Fehleranalyse mit didaktischen Implikationen*. Łódź.
- (2011): *Language awareness polnischer DaF/E-Lerner*. In: KACZMAREK, DOROTA / MAKOWSKI, JACEK / MICHON, MARCIN / WEIGT, ZENON (eds.): *Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Łódź (=Lodzer Germanistikbeiträge 1), 298-304.
- GÜLER, GÜLTEN (2000): *Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5:<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm> (27.12.2011).
- GUT, ULRIKE (2010): *Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisition*. In: *International Journal of Multilingualism* 7/1:19-38.
- HINC, JOLANTA (2007): *Tertiärsprachenunterricht. Beispiele von Unterrichtsmaterialien für die Sprachenkonstellation Polnisch-L1-Englisch-L2-Deutsch-L3*. In: ROZALOWSKA-ŻADŁO, RENATA: *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht*. Gdańsk, 116-126.

Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache

- HIRSCHFELD, URSULA (2011): *Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache (nach Englisch)*. In: BARKOWSKI, HANS / DEMMIG, SILVIA / FUNK, HERMANN / WÜRZ, ULRIKE (eds.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009)*. Hohengehren, 207-220.
- HUFEISEN, BRITTA (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt (M.) (=Reihe 21: Linguistik 95; Dissertation Kassel 1990).
- (1999): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Einleitung zum Themenheft*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 20:4-6.
- (2003): *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In: HUFEISEN / NEUNER, 7-11.
- HUFEISEN, BRITTA / NEUNER, GERHARD (eds.) (2009): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen lernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg.
- KRECH, EVA-MARIA / STOCK, EBERHARD / HIRSCHFELD, URSULA / ANDERS, LUTZ CHRISTIAN (eds.) (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1999): *Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 20:26-30.
- (2003): *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*. In: HUFEISEN / NEUNER, 35-49.
- KURSIŠA, ANTA / NEUNER, GERHARD (2006): *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht mit eingelegter Audio-CD*. Ismaning.
- LUTJEHARMS, MADELINE (1999): *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 20:7-11.
- MARX, NICOLE / MEHLHORN, GRIT (2010): *Pushing the positive: encouraging phonological transfer from L2 to L3*. In: *International Journal of Multilingualism* 7/1:4-18.
- NEUNER, GERHARD (1996): *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Dritt-sprache Deutsch“*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 4/4:211-217.
- (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: HUFEISEN / NEUNER, 13-34.
- NEUNER, GERHARD / HUFEISEN, BRITTA / KURSIŠA, ANTA / MARX, NICOLE / KOITHAN, UTE / ERLLENWEIN, SABINE (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin (=Fernstudieneinheit 26).
- SERINDAĞ, ERGÜN (2005): *Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen*. In: *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10:<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Serindag4.htm> (27.12.2011).

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

SITAREK, ADAM (1999): *Zur Frage des Unterrichts im Fach „Deutsch als zweite Fremdsprache“*. In: HEINEMANN, MARGOT / KUCHARSKA, ELŻBIETA / TOMICZEK, EUGENIUSZ (eds.): *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. 2. Deutsch-polnische Nachwuchskonferenz zur Glottodidaktik 14.-17. Mai 1998 in Karpacz. Ein Beiheft zum Orbis Linguarum*. Wrocław, 163-175.

– (2004): *Scheinidentität oder täuschende Ähnlichkeit der deutschen und englischen Lexeme als Fehlerquelle in der schriftlichen Sprachproduktion der polnischen Deutschlerner – semantische Fehlerkategorie „falsche Freunde“*. In: LIPCZUK, RYSZARD / NERLICKI, KRZYSZTOF / WESTPHAL, WERNER (eds.): *Kommunikation für Europa. Sprachkontakte – Sprachkultur – Sprachenlernen. Materialien von der sprachwissenschaftlichen Konferenz Szczecin – Pobierowo, 7.-9.9.2003*. Szczecin, 209-223.

WREMBEL, MAGDALENA (2010): *L2-accented speech in L3 production*. In: *International Journal of Multilingualism* 7/1:75-90.